

La ficción de un aprendizaje administrativamente planificado (1992)*

The Fiction of Learning as Administratively Plannable (1992)

Klaus Holzkamp

Resumen. Para que la institución escuela pueda cumplir con la función social a ella encomendada, de la asignación 'justa' de posibilidades de vida desiguales, es necesario que planifique y evalúe externamente el aprendizaje de las alumnas y alumnos individuales. Según el sistema disciplinario de enseñanza-aprendizaje, cada esfuerzo de enseñanza debería ir acompañado, de manera controlada, del respectivo efecto de aprendizaje en la alumna o alumno. El cortocircuito enseñanza=aprendizaje hace que el aprendizaje solo pueda ser visto como una dimensión dependiente de la enseñanza. Se naturalizan las variantes 'defensivas', en las que la necesidad de aprendizaje solo puede referirse a exigencias y coacciones externas. Frente a esto, Holzkamp pone de relieve la fundamentación expansiva, en la que el aprendizaje se conecta con la necesidad subjetiva de ampliar las propias posibilidades de acción para disponer de las condiciones de vida junto a los demás.

Palabras clave: aprendizaje defensivo vs. aprendizaje expansivo, dispositivo disciplinario escolar, enseñanza-aprendizaje, fundamentación del aprendizaje, planificación del output escolar.

* Texto basado en una conferencia en la *VI Universidad internacional de verano de la Psicología Crítica* (Viena, 1992), en la que Holzkamp vierte análisis y resultados de su libro *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Aprender: Fundamentación sujeto-científica), el cual se publica un año más tarde (1993). La presente traducción al castellano se publicó en la compilación *Ciencia marxista del sujeto* (Holzkamp, 2015, pp. 482-509).

Abstract. For the school institution fulfilling its societal function of 'equitable' allocation of unequal life chances requires planning and externally assessing the learning of individual pupils. According to the disciplinary teaching-learning system, every teaching effort should be accompanied by a corresponding learning effect on the pupil in a controlled manner. The teaching=learning short-circuiting means that learning can only be seen as a dimension dependent on teaching. This naturalises the 'defensive' variants, in which the need for learning can only refer to external demands and constraints. In contrast, Holzkamp emphasizes the expansive grounding, in which learning is connected with the subjective need of expanding one's own possibilities of action for disposing of one's conditions of life together with others.

Keywords: defensive vs. expansive learning, learning grounds, school disciplinary dispositive, school output planning, teaching-learning.

En 1920 se introdujeron en la legislación escolar de Weimar [Reichsgrundschulgesetz] la escolarización general obligatoria y la enseñanza conjunta durante los primeros cuatro años. Estos pueden ser considerados los hitos más importantes en el camino hacia la escuela moderna en Alemania. La «enseñanza obligatoria» que obligaba a los padres a ocuparse de que sus hijos recibieran instrucción en cualquiera de sus formas –por ejemplo mediante clases particulares–, era sustituida por una «escolarización obligatoria» propiamente dicha, que obligaba a asistir a clase en escuelas públicas. El Estado se veía obligado a garantizar el acceso generalizado a este tipo de escuelas en número suficiente y en condiciones adecuadas (e. g. NEVERMANN y SCHULZE-SCHARNHORST, 1981, p. 82). Anteriormente, los niños de diferentes capas sociales eran directamente asignados desde la fase preescolar a diferentes formas escolares, pero a partir de ahora esta división tendría lugar solo después de finalizar los primeros cuatro años de enseñanza.

La escolarización obligatoria y la escuela primaria son ciertamente un triunfo importante del movimiento obrero en la lucha por acabar con la educación como un privilegio y por la democratización de la escuela, un posible avance hacia un mayor nivel de formación de la población y, de esta manera, hacia un creciente potencial de crítica y protesta. Pero hay que considerar que este tipo de desarrollos transcurre siempre de manera contradictoria y se corresponde con medidas contrarias por parte de las fuerzas dominantes. Si se observa el desarrollo del sistema escolar y formativo en su conjunto, se puede constatar que estos impulsos democratizadores se integraron en el desarrollo de estructuras institucionales de poder desde las cuales, por su parte, se perfilaron múltiples impulsos orientados a debilitar y canalizar el potencial crítico y emancipador que acompaña un conocimiento verdadero.

En una perspectiva histórica, Michel FOUCAULT (1975) desarrolló una genealogía de la escuela como «dispositivo disciplinario» posible de constatar a partir de la escuela estamental temprana (de mediados del siglo XVIII), analizando la cooptación de la escuela y su incorporación en nuevas estructuras de poder. Según Foucault, esto iba unido a una modificación fundamental de la relación con el poder social: mientras que en los tiempos absolutistas el «poder del soberano» ejercía influencia sobre las instituciones de manera directa y desde fuera, con la consolidación de relaciones de vida democrático-burguesas esto ya no era posible, pues aquí se declaraba soberano al pueblo y se proclamaba la igualdad formal de todos ante la ley. Así tomaban forma estructuras de poder a través de las cuales institucionalmente –por debajo de las garantías formales de igualdad– eran producidas y se reproducían desigualdades de manera casi automática. Según Foucault, esto ocurría mediante la «economía de poder» interna de los «dispositivos disciplinarios» de la prisión, del hospital, del ejército, de la fábrica y precisamente también de la escuela. A este tipo de estructuras correspondientes a la economía del poder, Foucault las caracteriza como un arsenal estratégico para un control sin ejercicio directo del poder. Según su concepción, esto se vuelve posible debido a que las estrategias actúan por así decirlo a través de los individuos: cada uno, en su propio interés inmediato, acepta o participa del control, pero con ello, al mismo tiempo, mantiene en pie justamente aquellos mecanismos de control disciplinario a los que está sometido. Según esto, hay que diferenciar dos formas de movimiento diferentes y contradictorias en la escuela: por una parte, los procesos pedagógicos con los que la escuela, en «relativa autonomía» (v. KLAFKI, 1989, p. 22), siguiendo su autoconsciencia educativa ilustrada, aspira a la formación completa y a la emancipación intelectual de los alumnos; y por otra parte, los procesos «disciplinarios» de la incorporación de la escuela en estructuras de poder que penetran y forman los procesos pedagógicos.

Para comprender este aspecto de la escuela como dispositivo disciplinario con una economía de poder propia, debe pensarse en la nueva función central que adquirió la escuela con la consolidación de relaciones de vida burguesas. Mientras que anteriormente el acceso tanto a las trayectorias específicas de las profesiones como a las posibilidades de vida inherentes a las mismas estaba determinado previa y claramente por las divisiones estamentales y los privilegios asociados a estas, ahora adquiere un significado particular la función de la escuela como punto central para la repartición de las oportunidades profesionales y vitales. Por medio de la planificación del *output* escolar, bajo el diseño de la igualdad formal y la justicia democrática y a través de la concesión de diferentes diplomas, títulos y habilitaciones, la escuela debe regular y justificar el acceso desigual a las profesiones y posibilidades de vida. Para esto son necesarias, en primer lugar, hacia el exterior, determinadas coordinaciones entre el sistema educativo, la reglamentación de los derechos adquiridos a partir de los diplo-

mas o títulos y el sistema ocupacional. Todo esto aparece en variadas controversias en torno a la economía formativa; se cuestiona la efectividad del sistema, pero aquí no quiero tratar este asunto. En su lugar, aproximándonos al tema de esta ponencia, voy a ocuparme de la estructura organizativa nacida del «objetivo escolar» administrativo y de legitimación mencionado, de la escuela y de las contradicciones que en este contexto surgen con respecto a su cometido pedagógico.

La escuela debe producir las «conexiones» con las diferentes trayectorias profesionales. Este hecho nos permite comprender las múltiples intervenciones y «prescripciones» administrativas de la escuela y, en el presente, también la existencia de una división interna más o menos clara en modalidades escolares con diferentes tipos de graduación o titulación en correspondencia con las trayectorias profesionales. En primer lugar, existen diferentes formas escolares; en Berlín Occidental, los institutos de enseñanza general básica [*Hauptschule*] y de enseñanza media o secundaria con o sin titulación preuniversitaria [*Gymnasium* y *Realschule*]; también encontramos aspectos similares dentro de la escuela integrada [*Gesamtschule*], aunque relativizados por el principio pedagógico de la permeabilidad y de la individualización. Por su parte, estas formas o ramas escolares por así decirlo horizontales se subdividen –a pesar de todos los argumentos pedagógicos en contra de los «sistemas de promoción»– en cursos, años o grados que los alumnos tienen que pasar consecutivamente hasta alcanzar la titulación dentro de la rama escolar o bien la transición a una rama escolar «superior» (lo que FOUCAULT denomina «organización de las génesis»). Dentro de cada clase, durante la hora correspondiente, los alumnos reciben enseñanza por parte de un «docente» (como «funcionario» de la administración escolar) de modo tal que –conforme al postulado de la igualdad de oportunidades / justicia– cada alumno pueda, en principio, aprender lo mismo que todos los demás. El criterio administrativo para el avance de los alumnos es la evaluación cuantificadora del rendimiento según el sistema escolar de notas, un hecho que contradice de manera insuperable los requisitos pedagógicos del apoyo individual. El objetivo escolar oficial de la asignación «justa» a diferentes trayectorias profesionales u oportunidades de vida solo puede ser alcanzado si la asignación de calificaciones se presenta como algo estrictamente comparable o uniforme, es decir, si parece realizable la pretensión de que cada uno de los alumnos reciba, como base para la evaluación, la misma cantidad de enseñanza. Para esto se toman variadas medidas administrativas –por ejemplo, como las especificara FOUCAULT, el intento de homogeneizar las clases, el tiempo disciplinario (sobre el cual volveré en el punto siguiente), la vigilancia, etcétera–. En su conjunto, esta economía disciplinaria escolar de poder funciona solo bajo la condición de que las estrategias de la administración escolar y del docente (en tanto este deba actuar como comisario de dicha administración) también sean reconocidas o adoptadas por los alumnos, por los padres y por la opinión pública, como estrategias razonables y «jus-

tas». Solo así puede encontrar aceptación la sanción del retraso o del fracaso con la posible consecuencia de la no-obtención de los títulos o habilitaciones (y solo así, no se pone en cuestión el objetivo administrativo escolar de la asignación «justa» de oportunidades de vida desiguales). Pero aquí no quiero entrar en detalles con respecto a este asunto. Mis siguientes reflexiones apuntarán más bien hacia la cuestión de la estructura disciplinaria escolar orientada a la planificación del *output* escolar en su relación con el concepto de «aprendizaje» objetivado en la institución.

II

Como dijimos, durante su desarrollo, recayó en la escuela la tarea de la planificación de grados, títulos y cualificaciones al servicio del sistema ocupacional. De allí que, de manera oficial y necesariamente, se considere que la *planificación administrativa* del aprendizaje es *directamente posible*, pues solo en este caso se pueden considerar también posibles y efectivos los preparativos estratégicos de la «organización de las génesis» por medio de la instrucción y la evaluación del rendimiento. Conforme a esto, en las ideas sedimentadas en la institución escolar oficial, se considera que por regla general el «aprendizaje» es el resultado directo de la *enseñanza* escolar y, ya que se supone que es posible planificar administrativamente la enseñanza, esto incluye automáticamente la «planificación» del aprendizaje de los alumnos. Pero mirándolo bien, en este caso el sujeto de los procesos de aprendizaje escolares no es el alumno, sino el «docente» que debe planificar y realizar su labor de tal modo que cada esfuerzo de enseñanza vaya acompañado, de manera controlada, de un efecto de aprendizaje en el alumno. Para diferenciarlo, he denominado este concepto administrativo escolar: *enseñanza-aprendizaje*. Esto debe ser explicado con más detalle.

Por una parte, en interés del objetivo escolar de la planificación del *output*, se persevera en la concepción de «enseñanza = aprendizaje». Pero por la otra, ésa concepción tiene que ser adaptada a los requerimientos estratégicos concretos de la disciplina escolar. Por eso, en este contexto, «enseñanza-aprendizaje» significa: la cantidad de aprendizaje alcanzada es igual a la cantidad de enseñanza empleada menos factores de confusión (o sea, se le agrega una cláusula *ceteris paribus*).

La disciplina escolar contempla dos diferentes tipos de factores de confusión. Un primer factor lo constituyen ciertas condiciones contraproducentes que la escuela o la administración tienen la responsabilidad de evitar: hay que asegurarse de que cada uno de los alumnos esté «expuesto» por igual o de un modo equiparable a la actividad instructiva del docente. En general, esto presupone la presencia de los alumnos en clase. Para realizar esta condición, se enfatiza que la escolarización obligatoria, antes considerada un deber del Estado, es un deber de los padres. Son ellos quienes son responsables de que los alumnos estén *físicamente presentes* en la escuela, es decir, que no falten a clase, que no abandonen el estable-

cimiento a su antojo, etc. En caso de que esto no se cumpla, entran en acción, de manera creciente, medidas administrativas de coerción que pueden ir hasta el uso de la fuerza policial para la comparecencia del «alumno» a la escuela. A las medidas que garantizan la presencia física de los alumnos, se agregan luego las medidas que aseguran también que estén *presentes mentalmente*: los alumnos tienen la obligación de prestar total atención en clase. Esto significa que si durante la clase hablan sin que se les haya requerido, si entran en contacto con otros compañeros de clase, si miran por la ventana, dormitan, etc. están potencialmente expuestos a múltiples sanciones y medidas regulativas que al docente, como «funcionario» de la administración escolar, le «compete» aplicar. Ciertamente y dado el caso, también puede renunciar a la aplicación de tales medidas pero, aun así, representan una amenaza permanente de efecto «disciplinario» para los alumnos, pues ninguno puede prever si será objeto de esas medidas, ni cuándo lo será.

Pero aparte de esto, para asegurar que los resultados de la enseñanza puedan ser comparados, la institución escolar tiene que tratar también de eliminar otros factores de confusión. La cantidad de lo aprendido antes de llegar a clase, por ejemplo, debería ser igual para todos los alumnos. Para esto se busca, entre otras cosas, homogeneizar los cursos, años o grados escolares por medio del mecanismo de promoción y repetición. A esto se añade que, como aspecto de su calificación profesional, se presupone un trato igual a todos los alumnos por parte del docente. Es decir, el docente no tiene permiso de dar preferencia, dejar de lado o desfavorecer a ningún alumno, sino que tiene que permitir que todos disfruten plenamente y estén expuestos por igual a su acción instructiva. (El hecho de que esto no sea realizable y de que además contradiga todas las necesidades pedagógicas de individualizar y diferenciar la instrucción, es algo que «de alguna manera» todos saben, pero si no se quiere poner en duda los «objetivos» administrativos escolares, hay que evitar que este conocimiento se exprese de manera sistemática en las medidas oficiales de la institución escolar).

Oficialmente, se presupone que la eliminación de este tipo de factores de confusión es, en general, completa y exitosa. Según este modelo de pensamiento, si este requisito se cumple, y en tanto solo se tomen en cuenta *este tipo* de factores de confusión, todos los alumnos deberían mostrar el mismo efecto de aprendizaje como resultado de las actividades de enseñanza del docente y, por lo tanto, también tendrían que obtener las mismas calificaciones o notas óptimas. Pero como es sabido, este no es el caso. Más aún, si este fuera el caso, no se podría realizar el objetivo escolar mencionado, la asignación a distintas trayectorias escolares y profesionales a partir de las diferentes calificaciones. Desde un primer momento, en cuanto entidad que debe asignar oportunidades de vida desiguales, la escuela no cumpliría con la función social que se le encomendó. Aquí hace su aparición, en el modelo de organización administrativo-escolar, el segundo tipo de factores de confusión. Se parte del supuesto de que, aun

cuando la escuela, conforme a su obligación y mediante el mismo esfuerzo de enseñanza, les haya dado las mismas oportunidades de aprender a todos los alumnos, estos presentarán diferencias de rendimiento, es decir, diferencias en cuanto a sus calificaciones. Pero según se dice, la escuela no es la que debe responder por esas diferencias, puesto que provienen de las diferentes predisposiciones de los alumnos para el rendimiento y son de origen pre- o extraescolar. Según este esquema de pensamiento, estas diferencias se pueden atribuir, en primer lugar, a diferentes condiciones de desarrollo en el hogar de los padres, es decir, a diferentes condiciones extraescolares de «socialización» (condiciones favorables o desfavorables, específicas de la capa social) pero, en segundo lugar, también se las puede adjudicar a las diferentes disposiciones «naturales» para el rendimiento que presentan los alumnos. Finalmente se le da preferencia a esta última interpretación, puesto que con ella se evita, del modo más efectivo, la cuestión de la posible responsabilidad de la escuela. Dentro de la institución escolar esto se ve reflejado en el habla cotidiana sobre las diferencias naturales de «talento» (que ha sobrevivido a todas las objeciones científicas). Con este tipo de ideología del talento se hipostatiza que existen diferencias de talento reales entre los alumnos¹. Pero en los hechos, la diferencia de calificaciones es *producida* por la escuela. Por medio de diferentes mecanismos, el docente es exhortado y, a fin de cuentas, obligado a agotar la escala de notas en los alumnos de una clase, es decir, a entregar una dispersión de valores (notas) que oscilen alrededor de una tendencia central (siguiendo una aproximación, más bien intuitiva, al modelo de distribución normal). (En Berlín existe para ello, por ejemplo, un «expediente de notas» que se entrega junto a cada prueba y que documenta dicha distribución.)

El modo más simple de producir este tipo de distribuciones de notas es de carácter extra-pedagógico y consiste en aumentar o disminuir las exigencias temporales que le pone el docente a los alumnos, es decir, se regula la «presión» cambiando la proporción entre el número de exigencias y el tiempo disponible para responder satisfactoriamente a las mismas. Si por ejemplo casi todos los alumnos recibieron una buena nota en un examen, este era «demasiado» fácil. Acto seguido, se llevará a cabo un examen «más difícil» (en el cual habrá que resolver la misma cantidad de tareas en menor tiempo o una mayor cantidad de tareas en igual tiempo). Si por el contrario casi todos los alumnos sacaron una mala nota, entonces el examen fue «demasiado» difícil; correspondientemente, el próximo examen tendrá que ser «más fácil». (Queda a discreción del docente de qué modo concierta este tipo de prácticas con su responsabilidad pedagógica de brindar un apoyo óptimo a cada alumno en particular o, mejor dicho: «soportar» y «vivir» las contradicciones insuperables que se fijaron, forma parte esencial de la «utilidad» administrativa del docente como «funcionario»

¹ Con respecto a la problemática de este frecuente supuesto, v. HOLZKAMP, 1992.

escolar.) Desde el punto de vista disciplinario escolar, la prescripción administrativa de una simulación de dispersiones «naturales» del supuesto talento de los alumnos permite, por así decirlo, matar dos pájaros de un tiro: por una parte, se cumple la función escolar de asignar diferentes trayectorias de manera selectiva a partir de las diferentes calificaciones obtenidas y, por otra parte, se conserva la concepción de «enseñanza = aprendizaje», es decir, de la correspondencia directa entre esfuerzo de enseñanza y efecto de aprendizaje. De esta manera, la exigencia de planificar administrativamente los procesos escolares de aprendizaje, derivada del «objetivo escolar», se presenta como una necesidad posible de cumplir o ya cumplida.

De suerte que toda la organización escolar disciplinaria se basa en el supuesto tácito de la concordancia entre enseñanza y aprendizaje, es decir, supone que con un esfuerzo de enseñanza específico (previa deducción de las diferencias «naturales» de talento) se puede producir automáticamente un efecto de aprendizaje específico. En virtud de esto, oficialmente, uno solo necesitaría hablar o discutir sobre los planes de enseñanza, los objetivos de la instrucción, las tareas de la educación etc. y, con ello, se referiría automáticamente al efecto de aprendizaje condicionado por esa instrucción, esa educación etc. Así ocurre que, por ejemplo en los reglamentos escolares, casi no se habla de aprendizaje, sino que por el contrario, la mayoría de las veces, solo se habla de tareas pedagógicas, de objetivos de la educación o del aprendizaje, etc. considerando que de esta manera se está hablando del aprendizaje. Correspondientemente, el §1 de la ley escolar de Berlín sobre las «tareas de la escuela» reza, entre otras cosas: «El objetivo tiene que ser la formación de una personalidad capaz de oponerse decididamente a la ideología del nacional-socialismo y de todas las demás teorías políticas que aspiran a establecer una tiranía, así como de estructurar la vida estatal y social sobre la base de la democracia, la paz, la libertad, la dignidad humana y la igualdad de género». En las constituciones de los distintos Estados Federales se encuentran pasajes análogos, teniendo por núcleo la apreciada fórmula de la «inculcación-de» o de la «educación-para»: inculcación «de un juicio crítico independiente, un tipo de acción responsable y una actividad creativa», «de la libertad y la democracia», «de la tolerancia, del respeto a la dignidad humana», «del respeto a otras convicciones», etc. Este tipo de declaración de intenciones continúa y aparece hasta en los planes de estudio de las materias específicas, donde se habla casi ininterrumpidamente de los «objetivos del aprendizaje» para referirse a los «objetivos de la enseñanza» o a las «metas de la actividad instructiva». Así, en el «plan general» para las escuelas berlinesas, se habla frecuentemente de los «objetivos del aprendizaje» directamente en términos de lo que respectivamente deben «poder» los alumnos, la «capacidad» [*Können*] que deben alcanzar. Por ejemplo, en el plan general para la asignatura de música de primero de secundaria, con la denominación «objetivos del aprendizaje», se dice: «Los alumnos serán capaces de analizar y re-

presentar órdenes diastemáticos, rítmicos y armónicos, transformar estructuras musicales, armonizar y arreglar melodías, cantar y ejecutar piezas musicales». En el plan general para la *gymnasiale Oberstufe*, bajo los «objetivos vinculantes para el aprendizaje» de la asignatura latín, se encuentra la siguiente indicación: «conocimiento general sobre la apropiación de la cultura griega por los romanos... capacidad de ver en la filosofía un medio para afrontar la vida» etc. Con el fin de realizar los «objetivos vinculantes» recién citados, se recurrirá a los siguientes contenidos para el aprendizaje: «Problemas filosóficos básicos (vida y muerte, cuerpo y alma, poder y derecho)», «el *'decorum'* y el *'utile'* en su dialéctica ética y estética» etc.

La idea de una concordancia entre enseñanza y aprendizaje que se ilustra en estos ejemplos no se pone en cuestión allí donde sirve de base para la organización escolar, ni tampoco en la discusión pública sobre la escuela. Así, las disputas políticas en torno a la escuela y la reforma escolar se limitan a tratar de manera casi ininterrumpida la pregunta: ¿qué objetivos y contenidos de educación debe realizar la escuela? Las controversias entre posiciones conservadoras y de izquierda tampoco tocan el tema de esta concordancia, sino que se desatan alrededor de cuestiones como las referidas a la «¿inculcación-de... qué cosa?»². Pero el supuesto de que es posible planificar administrativamente los procesos de aprendizaje pertenece, por así decirlo, al ideario que todos los partidos tienen en común. Todos suponen que los objetivos de enseñanza y las normas organizativas que fueron establecidas en las luchas políticas se pueden realizar y transformar en respectivos resultados de aprendizaje por parte de los alumnos. Las discrepancias, si es que las hay, comienzan más allá de los límites de este ideario. Tal vez hubieran podido surgir dudas con respecto a la idea de «aprendizaje» en la que se basa este consenso sobre todo a partir de las tradiciones emancipadoras e ilustradas de las ciencias pedagógicas, pero estas dudas no tuvieron ningún efecto en el movimiento por la reforma escolar que, en este punto, sucumbió ante la presión del proceso de transformación disciplinaria de la escuela y las limitaciones que este proceso le imponía al éxito y a la «viabilidad» política de los objetivos reformadores concretos que pudieran ser formulados.

A continuación cuestionaremos a fondo precisamente la ideología de la concordancia entre la enseñanza y el aprendizaje o, como podemos decir

² En Alemania uno de los puntos centrales en los debates sobre la necesidad y posibilidad de una reforma escolar que tuvieron lugar en los años 70 y reflorecieron a mediados de los años 80, eran por ejemplo los planes de estudio y los problemas de su revisión. Otras disputas se dieron en torno a la cuestión de la apertura social y la permeabilidad de la organización de la trayectoria escolar. En ese contexto corresponde asimismo la controversia sobre la alternativa: «sistema educativo con tres tipos de escuela» vs. «escuela integrada», cuestión que en los últimos tiempos incluye una intensa discusión sobre el problema de la relación de la escuela con su entorno social y ecológico (e.g. BRAUN y ODEY, 1989).

anticipando argumentaciones posteriores, el cortocircuito «enseñanza = aprendizaje». Pondremos en duda, de un modo fundamental, el postulado en que se basan la organización escolar y los objetivos sociales de la institución escuela, esto es, la viabilidad de la planificación administrativa del aprendizaje. A manera de introducción en esta problemática deberían bastar los pasajes de las leyes escolares y los planes de enseñanza oficiales que cité hace un momento. En ellos, y en vista de la realidad escolar que de alguna manera cada uno conoce, resuena lo vacío, estereotipado y poco serio que son los objetivos de enseñanza allí formulados. Si la escuela «inculca» permanentemente la democracia, la dignidad humana, la creatividad, la paz, la igualdad de derechos de los géneros, la solidaridad etc., ¿por qué no ha logrado realizar finalmente la perseguida perfección humana? Si con nosotros se llevan a cabo permanentemente los «objetivos de enseñanza» pertinentes, ¿por qué no *podemos*, por qué no somos *capaces*, finalmente, de analizar órdenes diastemáticos, rítmicos y armónicos, de armonizar melodías y entender la filosofía como medio para afrontar la vida? Tiene que haber un error en esos objetivos de educación, en la escuela, en nosotros, o en los tres. A mi entender, para descubrir qué es lo incorrecto en todo este asunto, hay que observar con detenimiento la aparente evidencia de la concordancia entre el aprendizaje y la enseñanza, la idea que implica con respecto al aprendizaje humano, sus condiciones previas y sus posibilidades. Con esto me voy aproximando al punto central de mis consideraciones.

III

En primer lugar deberíamos ponernos de acuerdo en que, contrariamente a lo que supone la oficialidad escolar, el sujeto de los procesos de aprendizaje escolares no es el docente, no es él quien realiza el aprendizaje en los alumnos³. El sujeto del aprendizaje de los alumnos son, más bien, ellos mismos. Así expresado, esto parece algo evidente. Pero sin embargo, como dije, es algo que la oficialidad escolar ignora sistemáticamente. ¿Qué significa esto concretamente?

Para empezar hay que distinguir, por una parte, el aprendizaje como actividad intencional y, por la otra, los efectos de aprendizaje más bien «incidentales» o –como también se puede decir– los efectos de co-aprendizaje que acompañan prácticamente cada acción, pues uno no puede hacer casi nada sin que en ello también «aprenda» alguna cosa. Pero ahora queremos discutir sobre el lado del sujeto en la organización escolar de la «enseñanza-aprendizaje», es decir, sobre el lado del sujeto en la *exigencia institucional de aprendizaje* y, por esta razón, nos ocuparemos del aprendizaje *in-*

³ Por lo tanto también hay que contradecir a la madre de la *Pequeña Erna* cuando el profesor plantea: –«Señora, la pequeña huele mal», y ella responde: –«Mire profesor, *Erna* no es una flor: ¡usted no está pa' olerle, usted está pa' *aprenderle!*».

tencional de los alumnos. ¿Es suficiente que la escuela ponga exigencias de aprendizaje a los alumnos, para garantizar que ellos las acojan de manera intencional, tal como lo prevé el concepto escolar de enseñanza-aprendizaje? ¿Se puede plantear que si uno quiere hacer que los alumnos aprendan, automáticamente, ellos también *querrán* aprender justo lo que se les pide? Plantear estas cuestiones, significa contestarlas negativamente. Una exigencia establecida desde fuera y una intención subjetiva son, evidentemente, dos tipos de cosas distintas. Las intenciones no están contenidas previamente en las exigencias. Si se pretende que las exigencias de aprendizaje se transformen en actividades de aprendizaje, las intenciones se tienen que sumar como un acto decisivo autónomo del sujeto. Más exactamente: el sujeto del aprendizaje tiene que tener *razones* para asumir la exigencia de aprendizaje como *su* intención de aprendizaje o, usando nuestra propia expresión, como *su problemática de aprendizaje*.

Para entender correctamente lo que aquí significa «problemática de aprendizaje», hay que tomar en cuenta que, naturalmente, no toda problemática ante la cual se encuentre un sujeto en su praxis es una problemática de aprendizaje. Hay muchas contradicciones, dilemas y problemáticas que no tienen por qué ser resueltas únicamente a través del aprendizaje, en su caso, también pueden ser abordadas a través de la acción inmediata. Se trata por tanto de problemáticas no-específicas, referidas a la acción o al intento de resolver una situación o cuestión determinada. Estas problemáticas solo se convierten en una «problemática de aprendizaje» cuando, por una parte, el sujeto no puede superar directamente una determinada problemática de acción y, por la otra, prevé que insertando una fase intermedia de aprendizaje será posible superarla. Según esto, los procesos de aprendizaje se separan del conjunto de las actividades primarias con las que se afrontan las situaciones; representan, por así decirlo, un rodeo o «bucle» de aprendizaje. El proceso de aprendizaje obtiene el resultado deseado cuando la problemática de acción que no era superable sin aprendizaje puede ser finalmente superada. Esto significa que a cada acción de aprendizaje le corresponde una «acción referencial» (v. DULISCH, 1986, p. 151) de la cual depende la estructura que posee la acción de aprendizaje concreta que se separa de ella.

De todo esto se desprende que las problemáticas de acción que eventualmente conduzcan hacia una problemática de aprendizaje, no necesariamente tienen que consistir en requerimientos establecidos externamente, como lo son, por ejemplo, las exigencias escolares de aprendizaje. Las dificultades que quiero superar a través del aprendizaje, puedo haberlas encontrado en múltiples contextos, sin que nadie me haya exigido antes la tarea correspondiente. Por otra parte –y esto es una cuestión central para nosotros– no tengo que asumir necesariamente una exigencia de aprendizaje en cuanto problemática de aprendizaje, también puedo ignorarla, o redefinirla para mí mismo como mera problemática de acción. En otras palabras, puedo intentar afrontar de un modo distinto –y no precisamente

a través del aprendizaje— las exigencias que por parte de terceros, por parte de la escuela, hayan sido pensadas como requerimientos o exigencias de aprendizaje. De ello se desprende una pregunta decisiva: ¿qué razones puedo tener para asumir una problemática de acción (incluido el caso de una exigencia de aprendizaje establecida por terceros) precisamente como mi problemática subjetiva de aprendizaje? ¿Y qué razones puedo tener para *no* asumir una exigencia de aprendizaje como problemática de aprendizaje, sino para reinterpretarla como mera problemática de acción y querer afrontarla como tal? Para ir aproximándonos al esclarecimiento de esta cuestión, voy a recurrir a nuestro par conceptual «motivación vs. coerción (interna)» (v. OSTERKAMP, 1976, pp. 65 ss. así como pp. 347 ss. y HOLZKAMP, 1983, pp. 412 ss.). Con ello quiero poner de relieve que, básicamente, puede haber *dos* formas o tipos de fundamentos del aprendizaje, dependiendo de la medida en que:

- puedo prever que con el aprendizaje se *ampliará mi control* sobre el mundo y con ello *aumentará* mi calidad de vida o
- solo preveo que, mediante el aprendizaje, puedo *evitar la inminente reducción* de este control y calidad de vida.

Desde el punto de vista del sujeto, una acción de aprendizaje se puede realizar de manera *motivada* en tanto que, para el individuo, esa acción se fundamente en que, con ella, ampliará su control sobre su mundo (aumentando así su calidad de vida). Es necesario que, en vista de una determinada problemática de aprendizaje, el individuo experimente o anticipe directamente la *conexión* interna entre, por una parte, el aumento del propio control sobre su mundo o el mejoramiento de su calidad de vida y, por la otra, el *acceso al mundo mediante el aprendizaje*. La «motivación para el aprendizaje», como la entendemos nosotros, es por tanto la síntesis de razones para el aprendizaje que, primeramente y de un modo general, se fundan en el interés por aumentar activamente el propio control sobre el mundo y mejorar la calidad de vida; pero su especificidad en cuanto razones para el aprendizaje radica en que, al mismo tiempo, se prevé que ese creciente control y calidad se implica en un acceso al mundo mediante el aprendizaje. «Yo» asumo motivadamente los esfuerzos y riesgos que probablemente implicará el aprendizaje, bajo la premisa de que, en el transcurso del proceso de aprendizaje, lograré explicar relaciones de significado reales y, con ello, accederé a posibilidades de acción con las que es de esperar un mejoramiento de mi calidad de vida subjetiva. En la medida en que se fundamentan de manera motivada, las acciones de aprendizaje son, por así decirlo, de naturaleza *expansiva*.

En tanto contemple el aspecto de la fundamentación motivacional de mis acciones de aprendizaje, siempre se implica que, siendo escasa la motivación, tengo o hubiera tenido la posibilidad de omitir una acción de aprendizaje. Pero esto nos remite a la alternativa básica ya mencionada: ante una problemática de aprendizaje concreta, también puedo tener razones para realizar acciones de aprendizaje allí donde, por una parte, no

puedo anticipar un *aumento* del control que tengo sobre el mundo o un mejoramiento de mi calidad de vida pero, por la otra, percibo la amenaza de que, si omito o rechazo el aprendizaje, se *reducirá* ese control y calidad de vida. De este modo, me veo fundamentalmente *forzado* a aprender, a pesar de que, para mí, no existe ni la posibilidad de fundamentar la acción de aprendizaje de manera *motivada*, ni la alternativa de no aprender. Y así, me encuentro aislado de las perspectivas de disponer de nuestras condiciones de vida junto con los demás, me veo abandonado a mí mismo, a mi situación inmediata de amenaza y necesidad. Por lo tanto, en este caso, mis razones para aprender no son de naturaleza expansiva, sino (para usar nuestra propia expresión) de naturaleza *defensiva*.

El concepto de las razones o fundamentaciones defensivas vs. expansivas del aprendizaje arroja una nueva luz sobre la relación entre la problemática de acción y la problemática de aprendizaje que se separa de ella. En el aprendizaje que se fundamenta de manera expansiva, el aumento del propio control y el mejoramiento de la calidad de vida se entiende directamente *como* una ampliación o profundización de la dilucidación y explicación del mundo por medio del aprendizaje. En cambio, en el aprendizaje que se fundamenta de manera defensiva, esta relación pasa a segundo plano, pues en este contexto se trata primeramente de evitar, por medio del aprendizaje, la inminente supresión o limitación de las posibilidades de acción existentes por parte de las instancias de poder. Por una parte, aprender me permitiría acceder explicativamente al mundo, pero por la otra, en lo inmediato, no sería posible eliminar la amenaza *por medio* de esa dilucidación que, en consecuencia, pasa a ser secundaria con respecto a la tarea de enfrentar la amenaza. Aquí, el «aprendizaje» es para mí lo indicado solo en la medida en que me permita evitar la inminente pérdida del control. Por eso, en rigor, en el aprendizaje que se fundamenta de manera defensiva, la intención dominante no sería la de superar una problemática de aprendizaje, sino la de superar una *problemática que es básicamente de acción*, pero que es caracterizada por exigencias de aprendizaje. Para mí, en este contexto, la cuestión solo puede ser: ¿cómo escapar a la situación en la que se plantea la exigencia de aprendizaje con la mayor rapidez posible y sin la inminente pérdida de control, es decir, sin poner en riesgo mi calidad de vida?

De las diferentes relaciones de estas fundamentaciones se desprenden diferentes orientaciones y formas de desarrollo para los aprendizajes defensivo y expansivo. En el caso del *aprendizaje defensivo*, que no se orienta en el contenido del aprendizaje, sino en la superación de la posible amenaza que surge a partir de la exigencia de aprendizaje, no se busca dilucidar el objeto de aprendizaje, sino que se trata, ante todo, de *mostrar un buen resultado de aprendizaje* con el fin de repeler [*abwehren*] la amenaza. Aquí no estoy interesado en aprender algo (no reconozco de qué me serviría hacerlo), sino en resolver la exigencia concreta y en aprender exactamente del modo y en la cantidad necesarios para que esto salga bien. Por lo tanto

obedezco en gran parte a una dirección externa, me pliego a las expectativas que terceros han puesto en mí mostrándoles un proceso de aprendizaje o su efecto. Aunque en determinadas circunstancias solo es posible mostrar este aprendizaje en la medida en que vincule ciertas actividades reales de aprendizaje, estas mismas no se estructuran y sintetizan a partir del contenido, sino que adquieren su carácter a través de las exigencias de la situación presente. La dinámica de este tipo de situaciones induce a que intente manejarme sin un aprendizaje verdadero. Puesto que no me intereso por el objeto o la materia en cuestión, procuro, dentro de lo posible, sustituir la demostración de los resultados del aprendizaje por una mera simulación de resultados. El aprendizaje defensivo es por tanto un aprendizaje que obedece a una dirección externa y que a la vez está desvinculado de su materia u objeto.

En el caso de la fundamentación del *aprendizaje expansivo*, la situación es exactamente la inversa. En este aprendizaje no dirijo mis actividades obedeciendo en primer lugar a las exigencias de las situaciones externas, sino que persigo las necesidades objetivas que surgen en el proceso en el que voy dilucidando el objeto de aprendizaje que para mí aún es parcialmente inaccesible y que en este sentido me resulta «problemático». De esta manera, con cada paso en el que avanzo en la apropiación del objeto de aprendizaje, aparecen nuevas dificultades que hacen necesaria una crítica y reorientación de mi modo de aprender precedente y actual. El aprendizaje expansivo es un proceso en el que voy tratando de evitar parcialidades, fijaciones, reducciones, extravíos, callejones sin salida mientras intento aproximarme al objeto. En este aprendizaje, las propiedades del objeto siempre pueden «aparecer» e interponerse imprevisiblemente, de manera que no se pueden lograr buenos resultados a fuerza de una simple planificación rectilínea de la enseñanza y de una persecución lineal de un objetivo de enseñanza anticipado. Por el contrario, es precisamente este tipo de absolutización de la persecución de objetivos el que frecuentemente conduce hacia esas parcialidades, fijaciones etc. que es menester superar en un aprendizaje expansivo. De ello se infiere que, en el aprendizaje verdaderamente expansivo y productivo, el proceso de aprendizaje guiado por el objetivo final debe ser complementado siempre por una actividad de aprendizaje por decirlo así en el sentido opuesto, esto es, por un movimiento de desfijación (transitoria), de distanciamiento en pos de una apreciación general de la situación, de retiro, de reflexión. Esto lo designaremos como *aprendizaje afinitivo* (en el sentido de GALLIKER, 1990): la admisión de series referenciales (relaciones de parentesco, grados de similitud, alusiones al pasado etc.) a partir de las cuales, para mí, se vuelve tangible el orden interno del objeto de aprendizaje con sus referencias a la estructura de significados a la que pertenece. Gracias a este tipo de fases de aprendizaje afinitivas en las que reflexiono, me reclino, relajo, abandono, puedo admitir contextos relacionales globales que me permitan superar la parcialidad y la «estrechez de miras» de un aprendizaje referido direc-

tamente a un objetivo. Paso seguido, en fases de aprendizaje «definitivas» que vuelvo a dirigir de manera consciente, me puedo aproximar controladamente al objeto de aprendizaje, ahora en nuevo nivel de complejidad, hasta que, debido a las nuevas dificultades que aparezcan en este nivel, sea conveniente iniciar una nueva fase afinitiva de aprendizaje. En un aprendizaje expansivo que se interesa por su objeto y se orienta según él, esta alternancia de fases afinitivas y definitivas no es una característica secundaria, sino que por el contrario, es un momento constitutivo en la aproximación al objeto.

IV

Tras este esbozo de las dimensiones esenciales del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto, vamos a retomar nuestro cuestionamiento más general. Vamos a poner en relación estas dimensiones subjetivas del aprendizaje con la concepción oficial de enseñanza-aprendizaje vigente en la planificación administrativa del *output* escolar. Al comienzo de esta ponencia hablé (haciendo referencia a FOUCAULT) de la estructura disciplinaria de la organización escolar e instructiva. Ahora, cabe preguntar: ¿qué premisas se dan con esas estructuras disciplinarias para un aprendizaje fundamentado de manera expansiva y qué premisas para un aprendizaje fundamentado de manera defensiva? Obedeciendo a una lógica reducida, el concepto institucional escolar de enseñanza-aprendizaje equipara las exigencias de aprendizaje con la asunción de esas exigencias por parte de los alumnos. Mis análisis sobre este tema mostraron, entre otras cosas, que la realización de este concepto de enseñanza-aprendizaje «normaliza» de múltiples maneras el aprendizaje escolar y lo transforma en un aprendizaje «defensivo», una mera demostración e incluso total simulación de procesos y resultados de aprendizaje. Sobre este hecho, que se opone al cometido pedagógico de la escuela misma y del docente que lo asume, ya me referí en mi artículo *¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje?* (1991). Por eso ahora, para no repetir lo dicho, quiero aproximarme a esta cuestión desde otra perspectiva. La relativa autonomía de la escuela hace que los alumnos –aliados con el docente que intenta imponer su responsabilidad pedagógica en contra de su «funcionalización» disciplinaria– se vean confrontados de diversas maneras con cuestiones interesantes y dignas de saberse. Así, a pesar de la deformación administrativa que sufren estas cuestiones al ser presentadas, o «esquivando» esa deformación, los alumnos estarán motivados, una y otra vez, a experimentar y saber más sobre un tema, a penetrar más profundamente en un objeto o, en nuestros términos, a aprender de un modo expansivo. Ahora bien, ¿cómo reacciona la escuela, con sus arreglos y estrategias organizados «disciplinariamente», ante este tipo de impulsos para un aprendizaje expansivo? Según la tesis que se desprende del conjunto de mis trabajos, el cortocircuito enseñanza = aprendizaje hace que el aprendizaje solo pueda ser visto como dimensión dependiente de la enseñanza. En este caso no se

puede admitir un interés propio y genuino en el aprendizaje por parte de los alumnos. Pero esto significa que aquí no están «previstas» ni las propias problemáticas de aprendizaje de los alumnos, ni las actividades expansivas de aprendizaje que de ellas resulten. Por lo tanto, no se toma nota de las actitudes y formas de desarrollo orientadas en el objeto, ni de los procesos reflexivos en la aproximación a ese objeto por medio del aprendizaje que se asocian con la actividad expansiva. Así, la disciplina institucional escolar tiene que negar oficialmente un hecho que bajo el aspecto pedagógico es relativamente conocido: que ella, debido al carácter de la organización de la instrucción (incluida la organización del espacio interpersonal del aula), *dificulta y estorba* permanentemente los posibles esfuerzos de los alumnos por un aprendizaje expansivo referido a su objeto. En la escuela se ignora oficialmente el mundo experiencial del aprendizaje productivo y, por esta razón, quien aprende tampoco puede ser respetado *como* persona que aprende. A continuación explicaré esto de manera más detallada.

Supongamos que en su clase el docente expuso un problema y que (como alumno) ese problema me afectó e interesó tan intensamente, que lo asumí como *mi* problemática de aprendizaje. Por lo tanto, voy a tratar de comprender dónde radican mis dificultades con respecto al asunto, reactualizar lo que ya sé sobre él, reflexionar sobre cuál es el contexto en el que corresponde de un modo más general. Todo esto lo haré dando vueltas al problema, considerando determinadas posibilidades y rechazando otras para, de esta manera, explicarme la cautivante problemática de un modo que a lo menos me permita retener lo comprendido con el fin de ocuparme de ello más adelante etc. Pero esto significa que *me estoy alejando* paso a paso de las *disposiciones organizativas que la oficialidad escolar prevé para la actividad instructiva* y que, de este modo, provoco *confusión y / o sanciones* por parte de la escuela o del docente.

Incluso en el plano más superficial, entro en contradicción con el ritmo temporal-disciplinario de horas lectivas de extensión fija (por ejemplo, en Berlín: 1 hora lectiva = 45 minutos). Es posible que pronto suene la campana para el recreo; entonces se interrumpirá la clase, el ambiente se tornará inquieto y mis esfuerzos iniciales por explicarme la cuestión habrán sido destruidos antes de que pudiera ponerlos a salvo. Si quiero quedarme un poco más de tiempo en mi lugar y reflexionar (tal vez para anotar un par de ideas), el docente encargado me mandará al patio, y en la próxima hora trataremos una materia totalmente distinta.

Pero mucho más grave es el hecho de que al seguir de cerca mi problemática de aprendizaje, ocupado de ella interiormente, reduciré inevitablemente mi atención en clase, mientras continúa la instrucción. De esta manera y precisamente *porque* efectivamente he comenzado a aprender algo, no puedo satisfacer el más importante de los requisitos oficiales que, en concordancia con la institución escolar, supone mi aprendizaje: junto a

mi presencia física, mi presencia mental durante la clase. Estoy «desatento», y fue el mismo docente quien, pudiendo despertar mi interés por un determinado problema, provocó esa desatención. Esto incluye el que yo – cuando el docente me interpele según el ritual instructivo– quede debiendo la respuesta. Como seguramente debió constatarlo el docente desde su punto de vista, «no presté atención». Tal vez hasta pudo observar por un momento que, en lugar de seguir su clase, miré pensativamente por la ventana (lo que para él fue razón suficiente para «llamarme la atención» con la intención de «hacerme participar»). De modo que el docente (en tanto cumplo con su función disciplinaria) me reprenderá y, de considerarlo necesario, hará una anotación en el libro de clases. Si le contestara al docente conforme a la verdad (algo que, normalmente, no se me ocurriría) «lo siento, pero aún estaba pensando en eso que usted dijo hace un rato, ¿quiere que le cuente el problema que tengo con esa cuestión?», probablemente la clase, con algazara, saludaría esto como un «chiste» insubordinado, pero dado el caso, el docente (conforme a su responsabilidad de dominar los problemas de la instrucción escolar) me reprendería con más fuerza y anotaría esta «respuesta descarada», «insolencia» o algo por el estilo. Lo que fuera de la escuela pudiera haber sido el inicio de una conversación cooperativa en la que ambos interlocutores aprenden algo, en el aula, en efecto, es algo oficialmente «imposible», objetivamente incompatible con la actividad instructiva prescrita.

En determinados momentos, las actividades de aprendizaje expansivas con las que se busca ampliar el acceso al objeto, harán necesaria, inevitablemente, la *comunicación con los demás*. Esto nos permite prever más complicaciones para los esfuerzos expansivos del aprendizaje durante la clase. Si por ejemplo estoy atascado en un punto específico, pero puedo suponer que otra persona sabe algo sobre el asunto y me podría ayudar a avanzar, la lógica objetual del proceso de aprendizaje mismo hace que una toma de contacto verbal se transforme en un elemento constituyente para la ulterior aproximación al objeto. Pero si (como alumno) intento envolver a mi compañero de al lado en una conversación sobre este punto (lo más silenciosa posible), estoy «hablando en clase», «distrayendo a los demás». Para el docente, esto puede señalar mi falta de atención y, dado el caso, puede incluso anotar este hecho en el boletín. ¿Y si le planteo al docente la cuestión que me preocupa? Aunque pida la palabra y espere debidamente, el docente no podrá permitir ni contestar una pregunta de este tipo (a no ser que, por razones pedagógicas, abandone temporalmente su función disciplinaria escolar oficial). Tampoco podría si se hubiera percatado de que comprendí algo y de que, en realidad, le gustaría ayudarme, pues lo que es justo para uno, lo es para todos. ¿Qué pasaría si el docente hiciera caso de esta manera a los intereses expansivos que sus «alumnos» tienen en el aprendizaje? Ya no podría cumplir con la prescripción administrativa según la cual, sin excepciones, debe mantener «bajo control» la clase con el fin de posibilitar los procesos disciplinarios escolares de enseñanza-

aprendizaje y evaluación previstos. Esta es otra de las situaciones típicas en las que la consciencia pedagógica del docente entra en contradicción con la función disciplinaria que debe cumplir oficialmente, viéndose obligado, a fin de cuentas, a permanecer dentro de los límites de esa función.

Estas son, pues, las dificultades que la administración escolar le impone al aprendizaje expansivo que desarrolla su interés orientándose según su objeto. Si ahora incluimos en esta visión el hecho de que el aprendizaje humano es mediado por las experiencias acumuladas de manera objetual, se vuelven visibles otros aspectos de las formas que adoptan tales obstaculizaciones administrativas. En el marco de la estrategia disciplinaria escolar, el aislamiento de cada uno de los alumnos garantiza una evaluación «comparable» y «uniforme», de manera que, como mínimo en todas las situaciones que son relevantes para la evaluación, está oficialmente prohibido el contacto entre los alumnos. Pero eso no es todo, en general también son pocos los recursos permitidos durante la actividad instructiva y las evaluaciones (en el mejor de los casos, son permitidos de una manera minimizada y para todos uniforme; por ejemplo, cada uno puede recurrir a un diccionario de la lengua). Con esto se ignora que, para un aprendizaje expansivo, adecuado a su objeto, no solo es pertinente construir y poner en movimiento posibilidades de comunicación específicas con personas competentes en la materia, sino que también es necesaria una organización transparente y accesible de las fuentes y los medios objetuales que se requieren a la hora de dilucidar el mundo por medio del aprendizaje. Esto contrasta con la organización disciplinaria de la instrucción escolar, donde salta a la vista el modo riguroso y sistemático en que se corta el acceso de los alumnos a la construcción y utilización de este tipo de conocimientos sobre contenidos y fuentes objetuales. Incluso allí donde, como dijimos, se pone «a disposición de todos» y de manera uniforme un determinado tipo de recurso, los requerimientos de la dilucidación del objeto por medio del aprendizaje se estructuran desde una perspectiva por así decirlo inversa. Esto también es válido para todos los medios instructivos, pizarras, proyecciones o incluso arreglos multimediales introducidos por el docente. Pues forma parte de las actividades de aprendizaje expansivas el que *yo*, en el transcurso del aprendizaje, *me* vaya construyendo una estructura de fuentes y posibilidades informativas conforme al contenido de la problemática de aprendizaje, una estructura que, en adelante, me permitirá dar un uso razonable a lo que ya haya aprendido. Pero al ser *el docente* quien establece de antemano qué medios y fuentes se tienen que emplear, se les expresa una vez más a los alumnos que el verdadero sujeto de sus procesos de aprendizaje es *él* y que no interesan aquí ni sus problemáticas de aprendizaje ni la organización individual que a partir de esas problemáticas *ellos* necesiten darle a sus medios y fuentes. En su conjunto, debido a las medidas que es necesario tomar para realizar evaluaciones comparables y uniformes del rendimiento, adecuadas a los «fines» oficiales, la escuela acepta (como mínimo) el efecto colateral de impe-

dir que, en su aprendizaje, los alumnos construyan y dispongan de una referencia razonable, práctica al mundo.

La organización disciplinaria de la escuela interfiere negativamente en las precondiciones e implicaciones subjetivas de los procesos de aprendizaje expansivos de los alumnos. Si queremos comprender el carácter y la función de su interferencia, debemos recordar, por una parte, la relevancia esencial que tiene el *aprendizaje afinitivo* para la obtención de un acceso al mundo por medio del aprendizaje y, por la otra, el hecho de que en la organización de la instrucción escolar se ignore totalmente esta relevancia. Para ilustrarlo, podemos comenzar por dar una mirada general a las diferentes dimensiones de los dispositivos y de las estratagemas disciplinario-escolares. Aquí se puede reconocer la funcionalidad especial que recae en las prescripciones y dispositivos literalmente *temporal-disciplinarios* precisamente para encausar y contener las fases de aprendizaje *afinitivas* durante la instrucción. Mediante estos dispositivos y prescripciones no solo parecen posibles, de un modo particularmente efectivo, la vigilancia y el control de las actividades externamente visibles, sino también la vigilancia y el control de los «pensamientos» de los alumnos. Ya sea a través de la unidad temporal elemental de la «hora lectiva» y las severas especificaciones temporales para los exámenes, pero también mediante una actividad instructiva estructurada a partir de la pregunta del docente y la secuencia «designar un alumno» → «examinarlo», se busca establecer la utilización del tiempo disponible por parte de cada alumno, y con ello, su constante presencia mental. Si el alumno «pierde el tiempo» de alguna manera, si sobrepasa el marco de las disposiciones temporales, si deja pasar los momentos establecidos, esto repercutirá directamente, con inminentes consecuencias negativas, en la evaluación de los rendimientos escolares. Así, la rapidez para comprender y resolver las tareas, la brevedad del tiempo de respuesta al cumplir una exigencia y cosas similares se transforman en un valor abstracto, sin contenido claro, que influye directamente en el avance o en el retraso de los alumnos. Conforme a esto y como dijimos, se puede variar a discreción la severidad o tolerancia de las condiciones escolares selectivas aumentando o disminuyendo la presión temporal (por ejemplo en los exámenes). La separación de los alumnos de la unidad normal de la clase y su relegación, por ejemplo, a clases de refuerzo o a centros de educación especial, se justifica frecuentemente con la «lentitud» de los afectados. En este contexto es típica la reproducción del criterio de la limitación temporal en los test psicológicos con los que, dado el caso, se proporciona un respaldo adicional a las medidas escolares de selección y separación. Por cierto que todo esto no sirve ni a los intereses de los alumnos por el aprendizaje, ni a las intenciones pedagógicas de los docentes, sino directamente a los intereses organizativos de la disciplina escolar y a la transformación de los alumnos en personas posibles de evaluar, útiles, etc.

Además de la subordinación de los alumnos a un patrón temporal establecido, la disciplina temporal escolar también se presenta como una

sincronización de las actividades de los alumnos con las actividades del docente durante la clase. Los procesos mentales de los alumnos se han de acomodar, en lo posible completamente, a las especificaciones del docente. Por ejemplo, se espera que los alumnos presten una atención permanente a la clase del docente y estén siempre dispuestos a contestar las preguntas que él hará en el próximo momento, piensen en aquello que está pensando. En otras palabras, se espera que repriman las formas inmanentes de sus propios impulsos, sus pensamientos y sus situaciones subjetivas o, mejor aún, que directamente no los tengan. Mediante este tipo de patrones y sincronizaciones temporal-disciplinarias, los alumnos que «siguen» la clase son por así decirlo perseguidos por la clase misma. En tanto todo suceda de acuerdo con los preparativos estratégicos de la disciplina escolar, no se les cederá espacio o sitio en el que puedan, aunque sea por un momento, tomar aire y pensar en otra cosa, divagar, aligerar la carga, salirse del terreno, sustraerse física y mentalmente a la influencia de la acción instructiva.

Pero como dijimos, en el contexto de las actividades de un aprendizaje expansivo, interesado en su materia, existen fases afinitivas del aprendizaje que significan un abandono del aprendizaje organizado temporal-disciplinariamente, un divagar productivo, un darse a los propios pensamientos, etc. Y aunque sabemos que ese abandono, esa dispersión, etc. son pasajeros y están en referencia con el aprendizaje, en esta parte de nuestra argumentación es relevante la cuestión: ¿cómo se deben interpretar estas fases desde la institución escolar? Desde esa visión, estas fases también deben ser reprimidas, sus manifestaciones deben interpretarse como parte de las maniobras evasivo-subversivas de los alumnos y como tal deben ser sancionadas. La oficialidad escolar no permite ni un alivio o abandono abstracto, ni una fase afinitiva del aprendizaje. Desde el punto de vista de la disciplina escolar, tanto el abandono abstracto, como la fase afinitiva, incluyendo sus diversas composiciones y transiciones, desembocan en las mismas «malas costumbres» de los alumnos: desatención, ensañación, distracción, abandono de su sitio, conversaciones con el compañero, inaccesibilidad u obstinación, etc. En tanto el docente obedezca a las disposiciones y medidas de la disciplina escolar, todas ellas actúan implacablemente en función de restablecer el orden, «meter en cintura» a los alumnos, ponerlos en su sitio, con la mirada «atenta» puesta sobre el docente, para privarles de esta manera de la posibilidad de un último resquicio de meditación y reflexión. En las formas de la disciplina escolar, parece absolutamente «inimaginable» que los alumnos que se abstraen, se retraen, son pasajera y accesiblemente o abandonan el aula, no estén *necesariamente* molestando el desarrollo de la clase y provocando al docente que la imparte, mientras que tal vez solo deseen que se les deje en paz por un momento para aclarar un par de cuestiones en su cabeza. (Si la escuela reconociera esto «oficialmente», si lo considerara en su institución y por tanto pudiera darles el espacio para vivir y aprender, se abolirían, junto a

los impedimentos que se le plantean a un aprendizaje afinitivo, las condiciones para un abandono «abstracto» por parte de los alumnos que realmente no estaban absortos en una problemática de aprendizaje).

Todo esto hace visible un dilema central de la disciplina escolar: con la planificación escolar oficial de la enseñanza-aprendizaje y sus estrategias envolventes se logra que los alumnos, de forma siempre renovada, manifiesten precisamente lo contrario, o sea, la resistencia, la negación, el engaño, etc. Esto viene a ser casi una venganza o, más exactamente, una estrategia escolar de supervivencia por parte de aquellos que, desde el punto de vista de la disciplina escolar, se cree que pueden ser ignorados y desatendidos (o, más exactamente, que como resultado del objetivo social de la escuela de posibilitar un *output* planificado tienen que ser dos⁴). Por lo tanto, el resultado de una planificación escolar que se perfecciona hasta el punto de querer sincronizar de manera disciplinaria los procesos mentales de los alumnos, no consiste en alumnos que «siguen» armónicamente la clase sino, por el contrario: lo que se alcanza son las mociones físicas y mentales de evasión, de abandono, de ausencia y de retracción, las maniobras conjuntas o individuales con las que se busca apartar de sí al docente aunque sea por un instante. Y, por último, el resultado también está en los intentos –permanentemente amenazados– por ganar espacios que sin la escuela o en contra de la misma permitan la reflexión, el distanciamiento, la mirada general, y que, de esta manera, permitan a los alumnos sustraerse a la cooptación disciplinaria. Cuanto mayor sea el intento del docente por dominar el pensamiento de sus alumnos de manera consecuente y en conformidad con su obligación, tanto mayor será la variedad de impulsos subjetivos no «permitidos» de los alumnos que deberá confrontar, impulsos que tienen un único denominador común: sustraerse para imponerse o al menos, para no perderse totalmente. De manera que, para llevar a cabo su clase del modo «prescrito», será necesario que, en su transcurso, el docente intervenga constantemente, tanto *post-festum* como de modo preventivo, intentando tomar las riendas del alumnado. Por su parte, los alumnos replicarán con nuevas actividades de resistencia y evasión aún más refinadas. De todo esto resulta aquel desorden semioculto, aquella mezcla de estrés, fastidio, desconfianza, presión, soborno, hostilidad, oportunismo con que está empapada la cotidianidad escolar normal.

Es necesario posibilitar las fases afinitivas del aprendizaje. A partir de este criterio, se puede poner de relieve lo que a mí (como alumno), bajo las condiciones de la disciplina escolar planificadora, controladora, normalizadora, me falta para un aprendizaje tal y como sería si fuera en mi propio interés: no ser conminado, sobrecargado, ni acosado, recibir confianza. Y sobre todo, me falta algo que incluye todo lo anterior: tranquilidad. El resultado más importante [*erster Satz*] del ensayo educativo *Cómo Gertrudis*

⁴ Véanse mis exposiciones sobre la *resistencia al aprendizaje*, HOLZKAMP, 1987.

enseña a sus hijos, de Johann PESTALOZZI (1801), se sintetiza en una frase: la persona requiere sosiego. La ayuda del docente, los medios e instalaciones de la escuela, etc., solo me podrían servir de algo si antes que nada, se cumplieran estas condiciones básicas, si no sufriera continuamente un asedio, si no fuera obligado a ponerme a la defensiva, si no tuviera que abandonar, fingir, pactar para sobrevivir y pudiera posicionarme libremente en relación con lo que me ofrezca la escuela. (Toda la ciencia pedagógica y didáctica de este mundo pierde su valor si no se basa en esta precondición). Frente a esto, aunque la escuela pretenda ser un lugar para el aprendizaje, realmente destaca por ser un espacio para el desamparo de los semejantes, y de esta manera, del *desamparo de la cultura de aprendizaje* (v. RUMPF, 1987 y ZIMMER, 1987, p. 376). Pero como se desprende de lo ya expuesto, la transformación de esta situación no está sometida al arbitrio de los docentes y alumnos. Esta situación representa más bien el lado subjetivo de aquella disciplina escolar que, con la reproducción de su propia funcionalidad social (de la asignación «justa» de posibilidades de vida desiguales etc.), reproduce necesariamente el abandono que caracteriza su cultura de aprendizaje.

V

Para poder evaluar correctamente esta ponencia, hay que tomar en cuenta que solo se quiso abordar la realidad actual de nuestras «escuelas regulares» y la «teoría» del aprendizaje implícita en la organización de las mismas, contrastando todo esto con el cometido pedagógico de la escuela. No se trataron sistemáticamente ni las comprensiones que se pueden inferir de la historia emancipadora de las ciencias pedagógicas, ni las múltiples perspectivas que, por ejemplo a partir del movimiento por la reforma escolar, apuntan más allá de la escuela del presente. No se planteó la cuestión de la influencia que ejerció la reforma escolar sobre la escuela actual, su magnitud, sus vestigios; tampoco se trató el modo en que los esfuerzos reformadores fueron mitigados, neutralizados, diluidos de manera administrativa. ¿Cuál habría sido el alcance de las concepciones de la reforma escolar si se hubieran realizado de manera ideal? ¿Serían realmente suficientes para transformar la escuela en un sitio para el aprendizaje expansivo? ¿En qué medida habría que incluir más reformas y de carácter más radical en esa concepción? Abordar este tipo de discusiones habría transgredido el marco de esta contribución. A este respecto, y para concluir, quiero remitir a la última parte de mi libro *Aprender: Fundamentación sujeto-científica* (1993 b), donde se exponen más en detalle las consecuencias que se sacan de nuestro análisis sujeto-científico de las relaciones institucionales del aprendizaje para una discusión sobre la reforma escolar.

Referencias

- Braun, K.-H., Odey, R. (1989). Die Schule und das Leben oder: Gesellschaftliche Interessenwidersprüche, pädagogische Verantwortung und die Öffnung der Schule. En K. Ermert (ed.), *Was bedeutet heute pädagogischer Fortschritt? — Loccumer Protokolle*, 8 (pp. 150-173). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Dulisch, F. (1986). *Lernen als Form menschlichen Handelns*. Bergisch Gladbach: Hobein.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Trad. de A. Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- Galliker, M. (1990). *Sprechen und Erinnern*. Gotinga: Hogrefe.
- H.-Osterkamp, U. (1976). Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 2: Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1987). Aprendizaje y resistencia al aprendizaje. En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 409-456). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1991 a). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 457-481). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1991 b). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? Trad. de S. Vollmer. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 8, pp. 330-351, 2016.
- Holzkamp, K. (1992). 'Hochbegabung': Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? *Forum Kritische Psychologie*, 29, pp. 5-22.
- Holzkamp, K. (1993 a). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzkamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja.
- Klafki, W. (1989). Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. En K.-H. Braun et al. (eds.). *Subjekt, Vernunft, Demokratie: Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik*. Weinheim-Basilea: Beltz.

- Nevermann, K. y Schulze-Scharnhorst, E. (1981). Kommentar zum Berliner Schulverfassungsgesetz. En W. Mayer, J. K. Jaksch y Will, K. (reds.), *Berliner Recht für Schule und Lehrer* (pp. 1-107). Berlín: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 3ª ed., 1987.
- Pestalozzi, J. H. (1801). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: Ein Versuch d. Müttern Anleitung zu geben, d. Kinder selbst zu unterrichten. En A. Reble (ed.), *Briefen von Johann Heinrich Pestalozzi.*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, H. (1987). Belebungsversuche: Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim: Juventa.
- Zimmer, G. (1987). Selbstorganisation des Lernens: Kritik der modernen Arbeitserziehung. Fráncfort del Meno: Lang.
-

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022

